Neue Graduierungen (BA/MA)
und die traditionelle Universität

HERAUSFORDERUNGEN DES BOLOGNA-PROZESSES

Joachim H. Knoll

Was hatte die traditionelle Universität mit einem »Ausbildungsauftrag« zu tun? Verrät die Reform der Studiengänge die traditionelle Universität? Welches waren die ursprünglichen Zielperspektiven des Bologna-Prozesses? Was ist beim Prozess der Implementierung davon übrig geblieben? »Rückblicke«, die versachlichen.

Stellt man sich die rückblickende Frage, wie sich die neuen Graduierungen in das System traditioneller Universitäten implementiert haben, so ist man zunächst auf das verwiesen, was Universität in ihrem Kern, ihrem Herkommen und ihrer gegenwärtigen Befindlichkeit ausmacht. Gibt es noch das, was man die verbindende und verbindliche »klassische Universitätsidee« nennt, oder haben sich die Universitäten einer Modernität überantwortet, mit der ihr Eigengeist verloren zu gehen droht?

Dazu nur wenige Hinweise: Als in den 1960er Jahren eine Welle von Universitätsneugründungen einsetzte, haben alle Universitätsreformer (unter ihnen Schelsky, Wenke, Dahrendorf, Reiser, Ritter) zu Protokoll gegeben, dass mit diesen Reformgründungen die Universitätsidee nicht verabschiedet werde und dass man das Erbe Wilhelm von Humboldts nicht in die Asservatenkammer der Hochschulpolitik verbannen wolle. Was hernach als Produkt dieser Reform herauskam, hat sich als gemäßigte Reformfreude entpuppt, vielfach im Bewahren der Tradition den alten Universitäten durchaus vergleichbar.

Dass zahlreiche Reformabsichten nicht Realität geworden sind, lag wohl am Gesetz der Oligarchisierung von Institutionen.

Und wenn sich heute wiederum eine neue Reformphase ankündigt, zum größten Teil bereits durchgesetzt ist, so geht es nicht mehr nur um Strukturen und das Personal, sondern es geht um einen inhaltlichen Umbau, von dem einige innerhalb und außerhalb der Universitäten, wie der Wiener Philosophieprofessor Konrad Paul Liessmann (Theorie der Unbildung), behaupten, dass damit die Universität in ihrer klassischer Idee ans Ende gekommen sei.

Was macht nun das aus, was wir hier als die »klassische Universitätsidee« apostrophieren, die heute offenbar nicht mehr in der Gunst der Hochschulpolitik zu stehen scheint.

Dazu nur diese verkürzte Notiz: Die Reform der deutschen Universitäten am Beginn des 19. Jahrhunderts steht im Zusammenhang mit der Gründung der Friedrich-Wilhelm-Universität in Berlin (1911) und mit deren Gründungsvater Wilhelm von Humboldt. Seinen Vorschlägen für eine neue Universität war die Programmatik »Einheit von Forschung und Lehre« unterlegt, die sich in »Einsamkeit und Freiheit« vollziehen sollte.

In der neuen Universität sollte sein Konzept der Verbindung von forscherischer Intensität und akademischer Ausbildung realisiert werden. Humboldt hat dabei die *Ausbildungsfunktion* der »höheren Lehranstalt« als einen Vertrauenserweis verstanden, den der König von Preußen insofern gewährt habe, als er mit der Gründung der Universität den akademischen Ausbildungsauftrag des höheren Verwaltungspersonals und der Gymnasiallehrer an die Universitäten übertrug.

»Schon damals Ausbildungsaufträge«

Mir scheint es heute um der »klassischen Universitätsidee« willen wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass schon damals die Universität Ausbildungsaufträge wahrgenommen und sich solchermaßen zu einer »öffentlichkeitsdienlichen Funktion« bekannt hat, wie das der Göttinger Soziologe Hellmut Plessner nannte; später sprach der Kölner Sozialwissenschaftler Leopold von Wiese von der »soziablen Funktion« der Universität, womit er deren Bereitschaft kennzeichnen wollte, auf Ansprüche der Gesellschaft, des Staates und der Wirtschaft zu reagieren.

Wenn heute also soviel von »Anwendungsorientierung« der Wissenschaft gesprochen wird und gleichzeitig die Beseitigung ihrer Öffentlichkeitsdistanz eingefordert wird, so lässt sich diese Tendenz durchaus mit der klassischen Universitätsidee verbinden, läuft ihr nicht zuwider. Eine zweite Forderung, die heute an die Universität gerichtet wird, nämlich sie solle sich international darstellen, ist in der klassischen Universitätsidee ebenfalls als selbstverständlich aufgehoben, weil Wissenschaft sich nur im Austausch auch über die Ländergrenzen hinaus darstellt und dargestellt hat.

Ich verweise in diesem Zusammenhang auf eine Befragung von Hochschulrektoren der Berliner Universitäten und der Universität Potsdam (vgl. Busche 2007), die erkennen lässt, dass der Geist der preußischen Universität noch bewusst und lebendig ist, wobei die Hinweise von Dieter

Lenzen, dem Rektor der FU, als Bekenntnis zur klassischen Universitätsidee interpretiert werden können, wenn er »Ehrgeiz, Erkenntniswillen und Lernen als Arbeit« als Fundamente wissenschaftlich-akademischer Mentalität bezeichnet.
Nach einem ersten Zugang wollen wir festhalten, dass die heutige Reform durchaus durch die klassische Universitätsidee legitimiert werden kann, wenn sie sich nicht ‚praxeologisch' überdehnt und wahrnimmt, dass sie Ausbildungsfunktionen auszuführen hat, die sich auf internationale Erfahrungen und Beispiele einlassen.

Diplomstudiengang als »historischer Exkurs«

Die bildungspolitischen Gutachten der Nachkriegszeit haben einmal Erwachsenenbildung als einen quartären Bereich des Gesamtbildungswesens definiert und sodann die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit der Ausbildungsfunktion neuer und alter Universitäten verbunden.
Die daraus hervorgegangene »Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft«, die von der Kultusministerkonferenz am 20. März 1969 beschlossen wurde, haben etwa 40 Hochschulen in der Bundesrepublik auf Studiengänge in Diplompädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung angewandt. Heute fehlt es nicht an Stimmen, in denen das Resümee über die dreißigjährige Ausbildungspraxis des Diplomstudienganges positiv klingt. In diesen Chor stimme ich nicht ein. Angesichts der Einführung von BA/MA-Graduierungen ist dieser historische Exkurs allerdings auch nicht mehr als verwehte Geschichte.

Heute hat sich die Mehrzahl der Universitätsdisziplinen – und dies eben nicht nur im Zusammenhang der hier interessierenden Erwachsenenbildung – für die modularisierten BA/MA-Studiengänge geöffnet, wobei diese Tendenz nicht allein mit dem Pflichtauftrag der Universitäten legitimiert werden kann, sondern auch der Zustimmung übergeordneter wissenschaftspolitischer Gremien wie Hochschulrektoren-Konferenz und internationaler Organisationen wie der UNESCO bedurfte.
Man kann gewiss nicht einen alleinigen Antrieb für die Reform der Universitäten benennen. Es handelt sich hier vielmehr um ein wissenschaftspolitisches »Pneuma«, das von den Universitäten selbst mit entwickelt wurde und das von der Wiederentdeckung der Tradition mit ihren Tugendattributen flankiert wird.
Es wird in der Diskussion vielfach ein Dokument übersehen, das gleichsam am Beginn des erneuerten Bekenntnisses zu Internationalität und Kooperation in der Wissenschaft steht und das den »Bologna-Prozess« einläutet, freilich noch ohne die später entwickelte begriffliche Distinktion: die *Magna Charta Universitatum*, Bologna 18.9.1988.
Hier lesen wir bereits die Umschrift für die später dann konkret eingeforderten Elemente des universitären Selbstverständnisses: »Universities – … encourage mobility among teachers and students, furthermore they consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice of national diplomas) and award scholarships essential to the fulfilment of their mission in the conditions prevailing today«. So lautet das Versprechen der Rektoren europäischer Universitäten, die gemeinsam den 900. Geburtstag der ältesten Europäischen Universität in Bologna begangen hatten.

»Bologna-Prozess«

Wir brauchen an dieser Stelle nicht die einzelnen Etappen des sog. *Bologna-Prozesses* nachzuzeichnen (Sorbonne 1998, Bologna 1999, Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007), wir wollen nur darauf hinweisen, dass in ihnen inhaltlich das Reformkonzept zunehmend differenzierter ausgefächert wird.
Erstaunlich dabei ist insgesamt, dass die Verständigung auf der Ebene der zuständigen europäischen Minister so rasch, so einvernehmlich und ohne größere Bedenkenträgerei erfolgte.
Man war sich einig über die Zielperspektive: Mobilität, Flexibilität, *competitiveness* und *employability* durch neue Ausbildungsgänge anzustreben, und dies auf Grundlage einer Abstimmung, die die Ausbildungsdauer der Studiengänge und die Graduierungen vereinheitlichte.
Es nimmt wunder, mit welcher Zügigkeit sich die Kultusministerkonferenz trotz des Subsidiaritätsgebots mit den Vorgaben des Bologna-Prozesses solidarisierte und schließlich in »10 Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland« (12.5.2003) einmünden ließ, die die »Eigenständigkeit der Studiengänge«, die »Berufsqualifizierung«, die »Gradbezeichnungen« und die »Berechtigungen« für Universitäten und Fachhochschulen festgeschrieben haben.
29 europäische Bildungsminister hatten 1999 mit der *Bologna-Deklaration* die Absicht formuliert:

- ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) zu schaffen,
- ein Leistungspunktesystem (nach ECTS-Modell) einzuführen,
- die Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen zu fördern,
- die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung zu verbessern,
- die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern.

In Prag (2001) wurde u.a. die »Förderung des lebenslangen Lernens« hinzugefügt, in Berlin (2003) die »Einführung der Bachelor-/Masterstudienstrukur« verbindlich gefasst und in Bergen (2005) u.a. ein Forderungskatalog über die »Schaffung flexibler

Lernangebote und die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse« aufgenommen.
Man sieht solchermaßen, dass und wie sich das Reformwerk verfeinert und verzweigt und auch die Möglichkeit vorbereitet wurde, dass sich allmählich selbstständige Einheiten innerhalb der Hochschulpolitik (wie die Qualitätssicherung) etablieren. Diese Verselbstständigungstendenzen haben Länderbudgets durch besondere Mittelzuweisungen kräftig unterstützt.

»Erfindungsreichtum bei fachimmanenten Graduierungen«

Bei einem genaueren Besehen ergibt sich, dass die Universitäten bei der Umsetzung großzügig und ihrem jeweiligen Profil entsprechend den Studiengängen ihr eigenes Gepräge mitgegeben und vor allem Spezialitäten den Zugang zum Studienprogramm gewährt haben, die anders ihre Verselbstständigung nie zu erhoffen gewagt hätten. Jetzt meinte jeder Lehrstuhl, jede beiläufige Studieneinheit, einen Anspruch auf eine fachimmanente Graduierung erheben zu können; der Erfindungsreichtum hat sich dann besonders bei Zusätzen zum Titel Bachelor oder Master »of …« gezeigt: Ungeklärt ist nämlich noch immer, inwieweit sich in den Graduierungen (BA/MA) auch die berufsfeldorientierten oder disziplinorientierten Spezifikationen ausdrücken sollen oder dürfen.
Zunächst waren die allgemeinen Umschriften »B.A.« und »M.A.« vorgesehen, allenfalls noch »B.Sc(ience)« und »M.Sc.«, doch gab es zunehmend Stimmen, die im Hinblick auf berufliche Verwendungssituationen einer deutlicheren Spezifizierung zusprachen; in unserem Fall könnte eine Spezifierung analog zu amerikanischen Graduierungen lauten: »Bachelor of Education«, »Master of Education« oder »Master of Adult Education« und für ein Zusatzstudium von einem weiteren Jahr »Master of International/European Adult Education«. Allerdings muss dabei sorgsam darauf geachtet werden, dass die Spezifizierung von akademischen Graden nicht zu weit getrieben wird. Aufklärung über die berufsorientierte Struktur eines Studienganges und die erbrachten Einzelleistungen sollte demgegenüber eher in dem *Diploma Supplement* gegeben werden, das dem jeweiligen Abschlusszeugnis verbindlich beizufügen ist.
Die ursprüngliche Absicht, eine europäische Vergleichbarkeit der Studiengänge und Graduierungen herzustellen, und zwar »zwischen Palermo und Bergen«, konnte nicht eingelöst werden. Schnelligkeit wurde für Modernität ausgegeben, Umsetzung wurde mit Befriedigung des Eigeninteresses gleichgesetzt, und auf die intensive Beratung in den fachlich zuständigen Gremien wurde weithin verzichtet.
Dass die Studiengänge per se als berufsqualifizierende Abschlüsse gedacht waren, dass die BA/MA-Studiengänge nicht notwendig konsekutiv strukturiert werden sollten, dass Universitäten und Fachhochschulen sich in Gewichtung und Orientierung ihrer Studiengänge unterscheiden sollten, das alles wurde in der deutschen Reformeuphorie übersehen. Da ist mancher Schaden angerichtet worden – in vielen Fällen irreparabel, wie ich vermuten möchte.
Dass mit der Reglementierung und Verschulung, der Bürokratisierung und Formalisierung der Studiengänge die Universität in ihrer traditionellen Qualität (Einheit von Forschung und Lehre in Einsamkeit und Freiheit) getroffen, gar in Frage gestellt wird, ist nicht nur Außenseiter-Ansicht. Man siehe dazu etwa auch die mit handgreiflichen Beispielen belegte Artikelfolge über die Umsetzungsprobleme in der Neuen Zürcher Zeitung (seit 27.12.2006)

Wenn man liest, was KMK und BMBF (2007) als »Nationalen Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland« über die Umsetzung des Bologna-Prozesses schreiben und materialreich zusammengestellt haben, so ergibt sich ein weithin windstiller Eindruck:

- Es bleibt bei dem Versprechen, das gestufte System bis 2010 durchgängig einzuführen, derzeit machen Bachelor- und Masterstudiengänge bereits 45 Prozent des gesamten Studienangebots aus.
- Akkreditierung und Qualitätssicherung befinden sich auf einem guten Weg.
- Die Reform des föderalen Systems hat durch »Verlagerung von Zuständigkeiten« hin zu den Ländern das Reformtempo nicht beeinträchtigt.
- »Durch Deregulierung ist der organisatorische und personelle Gestaltungsspielraum« an den 124 Universitäten, 202 Fachhochschulen, 53 Kunst- und Musikhochschulen »deutlich gewachsen« (vgl. ebd., S. 4f.).

»Alles in Ordnung?«

Alles in Ordnung also? So nun wirklich nicht. Offene Fragen werden in zahlreichen Publikationen hin und her gewendet. Dazu gehören neben anderen:

- Was sind der Grad, das Gewicht und der Inhalt des Bachelor? – In einer europäischen Perspektive kommt noch hinzu, dass unter »baccalaureat« in frankophonen Ländern die Hochschulzugangsberechtigung verstanden wird und dass dort »licence« oder »Bac+3« für den universitären Abschluss steht (in Italien Laurea di 1° livello, in Polen licencjat).
- »Wie studieren für einen erfolgreichen Berufseinstieg?« (so der Titel einer Beratungsbroschüre der Ruhr-Universität Bochum): Welche Qualifikationen und Kompetenzen werden im Arbeitsmarkt nachgefragt und welche optionalen Studienmöglichkeiten müssen noch zu den vorgeschriebenen Modulen eines Studienganges hinzutreten?
- Wie sieht der Berufseinstieg aus, welche Nachfrage und welche

Beschäftigungsmöglichkeiten bieten sich nach dem Studienprofil an?
- Kann ein sechssemestriges Studium als »volles Hochschulstudium« anerkannt werden?
- Wie reagiert der Arbeitsmarkt konkret auf die ersten Absolventenjahrgänge und wie wird das Karriereprofil der Absolventen aussehen? Hierzu liegen Untersuchungen des Hochschulinformations-Service (HIS) vor (vgl. Minks/Briedis 2005; HIS 2007).

In summa lässt sich der Vorwurf gegenüber den Universitäten und ihren Reformern nicht übersehen, dass sie sich offenbar mehr um die artifizielle Struktur von Studiengängen und nicht so sehr um die künftigen Berufswege ihrer Absolventen gekümmert haben. Das sollte freilich ein anwendungs- und berufsorientiertes Studienangebot mitbedenken.

Literatur

Busche, J. (2007): Wo ist Preußens Geist heute? In: Cicero, H. 3, S. 50–55

HIS (2007): Bachelor? Was sonst! Abschlussarten bei deutschen Studienanfängern. URL: www.his.de/pdf/24/hisbus17.pdf (Stand: 23.5.2007)

KMK/BMBF (2007): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf (Stand: 23.05.2007)

Knoll, J./Hinzen, H. (2005): Academic Study and Professional Training. New BA/MA-courses and qualifications in Adult Education. Bonn/Warschau

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. URL: www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf (Stand: 23.05.2007)

Abstract

Der Beitrag fragt nach der Beziehung neuer BA/MA-Graduierungen zum System traditioneller Universitäten, das in Deutschland mit dem Namen Wilhelm von Humbodts verbunden wird. Weil die Universität schon immer auch Ausbildungsfunktionen übernommen hätte, könnte die heutige Reform durchaus durch die klassische Universitätsidee legitimiert werden. Nach einem Kurzabriss des Bologna-Prozesses und unter Berücksichtigung disziplinärer Fragestellungen der Erwachsenenbildung resümiert der Autor die erfolgte Implementierung eher kritisch. Hier sei vieles zu schnell und mit zu viel Eigeninteresse umgesetzt worden. Von der Kritik unberührt bleibt die ursprüngliche Zielperspektive, Mobilität, Flexibilität, competitiveness *und* employability *durch vereinheitlichte Ausbildungsgänge und Graduierungen zu erreichen.*

Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll ist em. o. Prof. für Pädagogik (Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) der Ruhr-Universität Bochum.

Kontakt: Joko.Knoll@t-online.de

Links zum Thema

www.bildungsserver.de/link/dbs_bologna_prozess

Ein Angebot des Deutschen Bildungsservers zum Bologna-Prozess. Drei Dossiers informieren über die politischen Entwicklungen und die Umsetzung, über die Beförderung der Durchlässigkeit zwischen den Hochschulen sowie über die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland.

www.hrk-bologna.de

Informationen der Service-Stelle der Hochschulrektorenkonferenz zum Bologna-Prozess mit einem Überblick über die wichtigsten Dokumente und Hinweisen für Hochschulen, Studierende und die Wirtschaft.

www.bmbf.de/de/3336.php

Informationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu den Hintergründen und Inhalten des Bologna-Prozesses und zum Stand der Umsetzung in Deutschland.

www.dfes.gov.uk/bologna

Das »Department for Education and Skills« der britischen Regierung hat ein »Bologna Secretariat« eingerichtet. Hier ist vor allem eine Dokumentation der fünften Ministerkonferenz zu finden, die am 17. und 18. Mai in London stattfand, aber auch Dokumente früherer Konsultationen.

www.fibaa.de/ger/bachelor.htm#nor

Ein Verzeichnis aller bisher akkreditierten Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

www.lifelonglearningmasters.org

Informationen zum transnationalen Studiengang »European Masters in Lifelong Learning«. Der zwei Jahre bzw. vier Semester umfassende Studiengang wird in Kooperation dreier Universitäten in drei europäischen Ländern angeboten: der Danish University of Education in Kopenhagen, dem Institute of Education in London und der University of Deusto in Bilbao.

www.emae-network.org

Informationen zum »European Master in Adult Education«, der im Rahmen eines Sokrates-Projekts entwickelt wurde und ab dem Wintersemester 2007/08 an acht Hochschulen in sieben europäischen Ländern angeboten wird. Vgl. den Beitrag von R. Egetenmeyer in diesem Heft (S. 35ff.).